

## **Une approche toujours inspirante : Daryl Siedentop et la « *Sport Education* ».**

Didier Delignières

Publié le 4 février 2026

<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2026/02/04/une-approche-toujours-inspirante-daryl-siedentop-et-la-sport-education/>

Daryl Siedentop (1938-2021) a proposé dans les années 80-90 un modèle pédagogique, dénommé « *Sport Education* » (Siedentop, 1987, 1994, 1996), qui a connu une large diffusion, notamment dans les pays anglo-saxons (Etats-Unis, Australie, Nouvelle-Zélande, Canada). Paradoxalement, cette démarche reste peu connue en France, et parfois de manière assez caricaturale. Lorsque nous questionnons les étudiants à ce sujet, force est de constater qu'il s'agit d'un modèle occulté dans les formations initiales.

Dans les *Libres Propos* (Delignières & Garsault, 2004), nous avons évoqué la proximité que nos propositions d'« éducation sportive » entretenait avec la « *Sport Education* », bien au-delà de leurs dénominations, mais dans de nombreux détails de leurs mises en œuvre. Un retour sur les principes défendus par Daryl Siedentop me semble intéressant, dans la mesure où ils permettent peut-être de poser un regard nouveau sur un certain nombre de thématiques très actuelles.

### **Les principes de la *Sport Education*.**

On retrouve dans la plupart des publications qui présentent cette démarche une liste assez ramassée de principes :

*Une organisation sous forme de « saisons »* : Par analogie avec les pratiques sportives, la « *Sport Education* » est organisée en « saisons », une alternance de séances d'entraînement et de séances consacrées à des événements compétitifs.

*Des équipes stables* : Les élèves sont répartis en équipes, dont la composition ne change pas tout au long de la saison

*Une dévolution des responsabilités* : Les élèves endossent toutes les responsabilités nécessaires au bon déroulement de la saison : capitaine d'équipe, statisticien, préparateur physique, coach, arbitre, juge, scoreur.

*Un événement terminal* : La saison culmine dans une compétition terminale, dans laquelle toutes les équipes se rencontrent. Il s'agit d'un événement solennel et festif, avec remise de récompenses en fonction des résultats obtenus par chaque équipe.

*Une mémoire des records* : On conserve la mémoire des classements, des performances, des scores obtenus par chacune des équipes.

J'imagine qu'à ce point du récit, le lecteur se dit que la « *Sport Education* » ne fait que reproduire, dans le cadre scolaire, les pratiques sportives extrascolaires. Il est vrai que dans un système qui aime à affirmer que l'EPS se démarque des activités supports de son enseignement, la démarche de Daryl Siedentop peut apparaître comme proprement hérétique. Les érudits diront sans doute que l'on a déjà connu cela en France, dans les années 60, avec les « républiques des sports » de Jacques de Rette, et que c'est justement parce qu'il reproduisait de trop près les pratiques fédérales qu'il a été abandonné (voir à ce sujet Loudcher et Vivier, 2006).

Soit. Mais il n'est pas interdit d'aller plus loin dans l'analyse. Je vais tenter de reprendre chacun de ces principes, afin d'expliquer ce qui en a motivé l'adoption. Ceci devrait permettre de jeter un autre regard sur cette première présentation, qui a été à dessein un peu sèche...

### **Une éducation physique authentique**

Il faut tout d'abord resituer le contexte dans lequel cette proposition a été avancée. Daryl Siedentop crée la *Sport Education* en réaction à une tradition solidement ancrée dans l'Éducation Physique américaine : une pratique sportive polyvalente, organisée autour de cycles courts (*units*, de 3 à 5 séances), principalement basée sur des apprentissages techniques, décontextualisés, et reposant sur l'idée qu'en pratiquant le plus d'activités possibles, l'élève finira bien par rencontrer celle qui lui conviendra. On conviendra que ce type d'approche reste courante dans les établissements scolaires français.

Rejetant cette pratique techniciste et décontextualisée, Daryl Siedentop propose une Éducation Physique « authentique », reproduisant au sein de ses cours ce qui donne du sens aux pratiques sociales : des saisons dirigées vers des événements compétitifs, des équipes stables, des projets collectifs, etc.

On retrouve ces préoccupations chez certains auteurs français, et notamment dans la proposition de Maurice Portes (1999) de faire vivre aux élèves une « tranche de vie » authentique. J'avais développé des principes similaires en évoquant le passage d'une culture savante, centrée sur les savoirs, à une culture praxique, prenant pour référence l'activité effective des collectifs, pratiquants et encadrants, qui font vivre les pratiques culturelles (Delignières, 2019a).

### **Quel « sport » ?**

Il est important de noter que la définition du « sport » retenue par Daryl Siedentop se démarque explicitement du sport élitiste, du sport spectacle. Le terme de « sport », dans son approche, renvoie au sens développé par l'UNESCO : « *le sport sous toutes ses formes pour tout le monde* ». Le spectre s'élargit dès lors considérablement : les activités sportives traditionnelles, évidemment, mais également les pratiques artistiques, les activités de loisir, etc. Les seuls critères d'inclusion sont que ces pratiques justifient une activité collective (ce qui ne veut pas dire que l'on se limite aux « sports collectifs »), et aient suffisamment d'épaisseur pour permettre une pratique prolongée, des perspectives d'apprentissage et de progrès significatives, et aussi qu'elles puissent être finalisées par des événements (compétitions, spectacles, productions, etc.). L'auteur insiste également sur la nécessité d'adapter les règlements, la dimension des terrains, les effectifs des équipes, aux possibilités des élèves. Ce n'est donc pas la « pratique fédérale » qui est copiée à l'École, mais surtout ses us et coutumes, motifs et rituels, ce qui lui donne du sens aux yeux des pratiquants.

### **Les « saisons »**

Daryl Siedentop propose de remplacer les courtes *units* par des « saisons » (*seasons*) d'une durée beaucoup plus longue. En 1994, il parle d'un minimum de 18 séances, et dans les articles consacrés à cette démarche, la durée des saisons varie entre 15 et 22 séances. L'allongement de la durée des séquences d'enseignement vise à renforcer l'authenticité de la pratique (passer d'une Éducation Physique de découverte, sans cesse recommencée, à une démarche d'accomplissement dans laquelle on va se donner les moyens d'amener à son terme un projet collectif). Elle renvoie à l'idée de laisser du temps aux élèves pour construire et stabiliser leurs compétences. C'est un principe qui a été réclamé par un certain nombre d'auteurs français

(Delignières & Garsault, 2004 ; Ubaldi et Philippon, 2003 ; Gréhaigne, 1997). On retrouve aussi cette exigence chez Coston, Testevuide et Ubaldi (2013), qui disent que l'exercice prolongé de la forme de pratique scolaire doit « *permettre à l'élève de « triturer longtemps » l'objet d'enseignement et les contenus qui ont été choisis* ». Le SNEP insiste également sur la nécessité d'allonger la durée des cycles, notamment dans les séquences d'approfondissement (Équipe Pédagogie du SNEP, 2022).

On conçoit que cet allongement conséquent de la durée des séquences d'enseignement réduit mécaniquement le nombre d'activités étudiées chaque année, et tout au long de la scolarité. Il s'agit d'un choix assumé : la *Sport Education* est basée sur « *un programme d'études réduit, étudié plus en profondeur, avec des résultats qui ont un sens dans le monde réel et avec une évaluation qui faisait partie intégrante de ces résultats* » (Siedentop, 2002).

### **Des équipes stables**

Les élèves sont répartis en équipes stables, tout au long de la saison. Les équipes sont constituées par l'enseignant, de manière à ce qu'elles présentent, dans l'activité proposée, des profils équilibrés. Daryl Siedentop insiste sur la nécessité de cette stabilité prolongée pour construire la cohésion des équipes, définie par Carron (1982) comme « *un processus dynamique qui se caractérise par la tendance d'un groupe à se serrer les coudes et à demeurer uni dans la poursuite de ses objectifs* ». La cohésion d'un groupe s'installe progressivement, par étapes, qui ont été décrites par Tuckman (1965).

La cohésion des groupes est également pensée comme un facteur d'inclusion. Elle permet à tous les élèves (« *filles, garçons, élèves doués et élèves moins doués* ») d'être intégrés au projet collectif et de progresser. Parce que les élèves savent que c'est ensemble qu'ils devront trouver des solutions pour faire vivre et progresser leur collectif, des solidarités fonctionnelles s'installent rapidement, justifiées d'ailleurs davantage par un souci d'efficacité collective que de compassion vis-à-vis de tel ou tel élève en difficulté. Chaque élève tire de la satisfaction à avoir contribué, à son niveau, au développement de la compétence et des performances de son équipe (Smither & Zhu, 2011). Alexander et Luckman (2002) pointent l'importance de la coopération entre élèves et notamment de l'enseignement par les pairs.

La *Sport Education* travaille explicitement à l'installation d'un sentiment d'affiliation, pour renforcer et maintenir la cohésion des groupes : chaque équipe a un nom, et un uniforme (des tee-shirts flockés), et invitée à développer ses rituels spécifiques. Il s'agit de donner à l'équipe un statut solennel, bien au-delà de celui des regroupements temporaires qui ne vivent que dans l'espace d'une situation pédagogique.

Ce choix de la stabilité prolongée des équipes ne semble pas une pratique très répandue dans l'EPS française. Pascal Bordes (2002) montre que majoritairement les enseignants optent pour une structuration des groupes adaptée momentanément à la situation en cours. L'auteur constate une « *relative mise à l'écart des procédures qui consistent à conserver systématiquement les mêmes collectifs afin de stabiliser les réseaux de communication* ». La plupart des enseignants préfèrent opter pour « *une redistribution des cartes du réseau relationnel* ». Pascal Bordes interprète ce choix comme l'idée de privilégier l'adaptabilité : « *S'adapter à autrui, quel qu'il soit, adversaire comme partenaire, est au fondement des pratiques de sports collectif* ».

Daryl Siedentop part évidemment de postulats différents. L'essence des pratiques sportives se situe plutôt pour lui dans la stabilité des équipes, sur le long terme. Il ne s'agit pas de

développer chez les élèves une « adaptabilité relationnelle », mais de leur faire vivre activement le fonctionnement d'un groupe et la construction d'une compétence collective. On a souvent l'habitude de considérer le groupe comme une variable didactique permettant de faciliter l'apprentissage. Le principe défendu ici est tout autre : le groupe, son fonctionnement et sa dynamique représentent ce qu'il y a à apprendre (Delignières, 2019b), et on peut admettre que cet apprentissage du « faire ensemble » est essentiel dans la société actuelle .

### **Les « compétitions »**

Les compétitions qui scandent la saison sont des moments essentiels pour la *Sport Education*. Daryl Siedentop (2002) insiste surtout sur la compétition terminale, pour laquelle il parle d'un « événement ou festival de clôture qui offre un point culminant à la fin de la saison ». Il préconise de mettre en scène l'événement avec des posters, un affichage des photographies des différentes équipes, le port des tenues, et en « honorant les rituels et les traditions » de l'activité pratiquée. L'organisation de tels événements est courant dans les établissements français, mais certainement pas pour finaliser tous les cycles de l'année. D'un autre côté, vu la durée des saisons de la *Sport Education*, ces événements ne reviennent pas toutes les 6 semaines.

Ces événements participent aussi d'une culture d'établissement. On pourra trouver un état d'esprit similaire dans un article de Marc-Henri Kugler (2001), qui affirme que chaque cycle doit être finalisé par un événement, et évoque notamment une « journée ovalienne », clôturant traditionnellement les cycles de rugby. Christine Garsault (2004) a également insisté sur l'importance des événements terminaux, pour donner du sens aux séquences d'enseignement.

### **Des élèves responsables**

Un aspect important de la *Sport Education* est la dévolution aux élèves des rôles et des responsabilités qui sont nécessaires au déroulement complet de la saison. Ces rôles visent à d'une part à favoriser la dynamique des équipes (capitaines, coaches, préparateurs physiques,), et d'autre part à faire en sorte que les événements compétitifs se déroulent correctement (organisateurs, arbitres, scoreurs, statisticiens, journalistes). Les élèves sont évidemment formés sur chacun de ces rôles, notamment l'arbitrage, et l'on insiste sur le fait que ces responsabilités doivent tourner au sein des équipes. Enfin les élèves doivent pouvoir exercer ces rôles en autonomie. Il est souvent répété que cette dévolution doit décharger l'enseignant, de manière à ce qu'il puisse s'occuper d'autres tâches, et notamment le soutien individualisé à certains élèves en difficulté. D'autres rôles peuvent être envisagés, en fonction des activités pratiquées : pareur, assureur, chorégraphe, etc. Daryl Siedentop (2002) cite le cas d'un collègue de Nouvelle-Zélande qui a intégré le rôle de « formateur » afin que les élèves puissent se familiariser avec les blessures sportives courantes, leur traitement et leur rééducation.

### **La mémoire des performances**

Les registres des compétitions sont conservés et utilisés à des fins de motivation, de rétroaction, d'évaluation et de construction de normes et de traditions. On pourra évidemment gloser sur les tables de records, sur le culte de la performance et de la compétition. Ce qu'il faut surtout retenir ici, c'est qu'une saison de *Sport Education* doit être une séquence non seulement authentique, solennelle et festive, mais aussi *mémorable*. Ce

n'est pas une séquence que l'on fait, qui se termine par une évaluation, et dont la seule trace est une note noyée dans l'ordinateur de l'enseignant.

### **Sport Education et plaisir**

Daryl Siedentop pose également la question du plaisir, une thématique largement développée à l'heure actuelle dans l'EPS française. Ses analyses permettent d'éclairer les débats concernant le plaisir immédiat et le plaisir différé (Haye & Delignières, 2011). Les auteurs anglo-saxons rendent compte de ces deux concepts au travers de la distinction entre « fun » et « enjoyment » (MacPhail et al. (2008). Le « fun » évoque l'excitation ou le plaisir momentané. Ce que l'on peut ressentir par exemple dans les attractions foraines. Une sensation plaisante immédiate, qui donne envie d'y retourner... L'« enjoyment » est plutôt lié à une appréciation *a posteriori*. On n'a peut-être pas aimé l'activité sur le moment, mais après coup, on ressent une fierté et un sentiment d'accomplissement, surtout si l'on a dû surmonter des difficultés. L'« enjoyment » est lié à « *la perception que l'on améliore ses compétences, que l'on démontre sa maîtrise et que l'on est mis au défi* ». (Griffin, Chandler et Sariscsany , 1993).

Daryl Siedentop (2002) dit avoir été longtemps troublé « *par la tendance des enseignants et des élèves à dissocier plaisir et compétence - non seulement pour les dissocier, mais pour laisser entendre que la recherche de la compétence exclut en quelque sorte le plaisir. S'amuser en éducation physique, pour trop d'élèves, en est venu à signifier faire quelque chose qui est généralement momentané et trivial* ». L'auteur penche plutôt sur la satisfaction que l'élève tire du développement de sa compétence, des progrès qu'il fait dans la maîtrise technique de l'activité, dans l'exercice des responsabilités qui lui sont dévolues, dans l'expérience prolongée d'un groupe stable, compétence construite grâce à son implication dans le déroulement de la saison. MacPhail et al. (2008) montre que « *les principales raisons pour lesquelles la Sport Education peut être plus agréable que les cours d'éducation physique traditionnels renvoient à de plus grandes possibilités d'autonomie, d'affiliation et de compétition, ainsi que la perception d'un apprentissage plus positif.* »

Daryl Siedentop se situe clairement dans l'idée de développer chez les élèves une passion par rapport aux activités pratiquées, au sens que Robert Vallerand (2012) donne à ce concept : « *une forte inclination envers une activité, que les individus apprécient, qu'ils jugent importante, et à laquelle ils consacrent du temps et de l'énergie* ». Siedentop évoque « *l'implication totale* » des élèves que doit susciter la Sport Education. Il livre d'ailleurs une anecdote qui exprime remarquablement ce qu'il cherche chez ses élèves :« *Les enfants ont demandé à Chris [leur enseignante] plus de temps pour pratiquer les enchaînements qu'ils créaient pour la compétition de gymnastique au sol. Chris leur a dit qu'elle ouvrirait le gymnase 45 minutes avant l'école deux jours par semaine et que la fréquentation était strictement volontaire. Sur les quatre classes de 5e et 6e année qui faisaient de l'éducation sportive, plus de 70 élèves ont profité du temps d'entraînement supplémentaire* » (Siedentop, 2002). Plutôt que de susciter une mobilisation fugace pour une activité plaisante, il s'agit construire un attachement passionnel à une activité que l'on estime en valoir la peine (Delignières, 2022).

### **Les objectifs de la Sport Education**

La finalité essentielle de la Sport Education est de former des citoyens compétents, informés (*literate*), et enthousiastes, par rapport aux pratiques sportives (Siedentop, Hastie & van der Mars, 2004).

Dans ce cadre, la compétence doit être comprise comme la capacité à maîtriser les situations complexes que représentent les « saisons » : participer à la vie et à la progression de son équipe, assurer de manière efficace les rôles qui vous sont attribués. Si le fait de progresser, techniquement, dans l'activité est essentiel, on voit que la compétence visée est beaucoup plus large. C'est clairement la construction de compétences collectives qui est visée.

Être informé signifie que les élèves doivent être capables d'« *envisager le sport, la danse, le fitness et les loisirs d'un point de vue critique, en tant que productions culturelles humaines incluant des rituels, des valeurs et des traditions, mais susceptibles également d'engendrer des inégalités liées à l'origine ethnique, au genre et au statut socio-économique* » (Amade-Escot, 1997).

Enfin l'enthousiasme renvoie à ce qui a été dit précédemment : les élèves doivent développer une relation passionnelle vis-à-vis des activités pratiquées. Ce dernier point est essentiel, car la *Sport Education* tente d'apporter une réponse à un objectif particulièrement prégnant à l'heure actuelle, la nécessité d'inciter les élèves à adopter, tout au long de leur vie, des modes de vie actifs. Daryl Sientop (2002) estime que « *cette expérience de participation totale peut être une clé importante pour aider les élèves à développer des habitudes de vie qui incluent une participation sportive régulière* ». Plutôt que de parier sur la variété des expériences, nécessairement superficielles, « *c'est la durée et la qualité de la pratique délibérément choisie, qui est une variable clé de l'apprentissage scolaire ayant des effets sur les choix de pratique à l'âge adulte* » (Amade-Escot, 1997). Il est important que cette passion se construise vis-à-vis de formes de pratique qui induisent une activité collective, solidaire, pour contrebalancer l'individualisme dominant les sociétés néolibérales. La *Sport Education* est un processus par lequel « *les cultures sportives peuvent croître et prospérer en tant qu'influences humanisantes dans la vie des nations et de leurs citoyens* » (Siedentop, 2002), et des élèves avertis et cultivés à ce propos seront sans doute à même de faire évoluer les pratiques sportives de leurs communautés, et d'en faire des activités plus solidaires, respectueuses et inclusives.

### **La recherche sur la *Sport Education***

La *Sport Education* a été largement mise en œuvre, dans différents pays, et a été spécifiquement étudiée par des laboratoires universitaires. On a ainsi travaillé sur le développement des habiletés techniques et tactiques durant une saison de *Sport Education* (Hastie, 1998), sur le plaisir ressenti par les élèves (MacPhail et al., 2008), sur l'engagement des élèves dans les responsabilités (Hastie, 1996 ; Carlson & Hastie, 1997), sur la construction de l'affiliation à un collectif stable (MacPhail, Kirk & Kinchin, 2004), sur la motivation des élèves et son évolution au cours d'une saison (Wallhead & Ntoumanis, 2004 ; Perlman, 2010 ; Tendinha et al., 2021), sur l'évolution du niveau d'activité physique au cours d'une saison (Hastie & Trost, 2002). Si souvent les propositions de mises en œuvre de l'EPS relèvent surtout d'une profession de foi des auteurs, à laquelle on est sommé d'adhérer, la *Sport Education* a été soumise à validation, selon les critères et la rigueur de la recherche universitaire. C'est aussi une de ses forces.

### **Conclusion**

Daryl Siedentop ne considère pas que les principes de la *Sport Education* représentent une méthode intangible. Il prône l'expérimentation du modèle et son adaptation aux contextes locaux. De fait, sa diffusion a donné lieu à des opérationnalisations diversifiées, au niveau des activités proposées à l'étude des élèves, ou des rôles endossés par ces derniers lors des saisons. Vu l'actualité des objectifs auxquels la *Sport Education* envisage de répondre, il me

semble que cette démarche mérite une attention particulière. A moins que l'on considère, comme certains l'ont affirmé au début du XX<sup>e</sup> siècle à propos de l'éducation sportive de Pierre de Coubertin, qu'elle ne correspond pas au « génie français » (Arnaud, 1995), ou encore qu'elle soit trop en décalage avec l'hypermodernité des sociétés actuelles (Delignières, 2021).

Je ne néglige pas les réticences qui pourraient émerger chez les enseignants : la réduction de la palette d'activités pratiquées, la spécialisation des élèves au détriment de la variété des pratiques, la difficulté à mobiliser des élèves *a priori* rétifs vis-à-vis de l'activité proposée, la difficulté à maintenir leur implication sur des durées aussi longues, sur des activités que parfois l'enseignant ne maîtrise lui-même que modérément.

On pourrait aussi reprocher à l'approche de Daryl Siedentop de se limiter à une perspective macroscopique, délaissant le détail des savoirs à enseigner, des mises en œuvre, des situations d'apprentissage (Amade-Escot, 1997). Il faut comprendre que l'auteur travaille dans le cadre d'un courant de recherche nord-américain centré sur le curriculum, c'est-à-dire la manière dont l'enseignement doit être organisé pour assurer la poursuite des finalités du système éducatif. Il faut admettre que la tradition française en EPS est plutôt de réfléchir sur les mises en œuvre, et que le problème plus global des finalités reste à l'inverse peu abordé (Delignières, 2021b).

La *Sport Education* part d'une finalité claire : *former des personnes compétentes, informées, et enthousiastes, par rapport aux pratiques sportives*, finalité qui n'est par ailleurs guère éloignée de celle qui chapeaute depuis 25 ans les programmes de l'EPS française (*former un citoyen lucide, cultivé, autonome, etc.*). Mais à la différence de l'EPS française, la *Sport Education* fait en sorte que cette finalité ne reste pas lettre morte : elle organise un enseignement qui, de manière cohérente, tente de l'opérationnaliser. C'est toute la puissance de l'approche curriculaire, qui part d'une conception forte du futur adulte que l'on doit former, et qui s'efforce ensuite de construire une cohérence d'ensemble du parcours de formation pour que cette finalité soit effectivement poursuivie, pour tous les élèves (Delignières, 2020). Dans l'EPS française, une fois affichée la finalité de la discipline, les programmes s'empressent de l'oublier pour revenir très vite sur les fondamentaux, le développement des conduites motrices et les champs d'apprentissage...

## Références

Alexander, K., & Luckman, J. (2001). Australian teachers' perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7(3), 243–267.

Amade-Escot, C. (1997). [« Sport Education » : une orientation curriculaire nord-américaine](#). *ContrePied*, 1, 35-39.

Arnaud, P. (1995). [Pourquoi dit-on que le sport est éducatif ? Question d'actualité... question d'histoire...](#). *Trema*, 8, 53-66.

Bordes, P. (2002). [Les regroupements d'élèves en classe d'éducation physique](#). *Revue EPS*, 298, 39-42.

Carlson, T.B. & Hastie, P.A. (1997). The Student Social System Within Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 176-195.

Carron, A.V. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4, 123-138.

- Coston, A., Testevuide, S., et Ubaldi, J.L. (2013). [Compétence et objet d'enseignement : les deux faces d'une même pièce](#). *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 13, 173-187.
- Delignières, D. (2019a). [Culture, enseignement, et Éducation Physique et Sportive](#). Site Libres Propos, 5 février 2019.
- Delignières, D. (2019b). [Compétences individuelles et compétences collectives en EPS](#). Site Libres propos, 28 août 2019.
- Delignières, D. (2020). [Approche curriculaire, disciplines scolaires, et «éducations à...»](#). Site Libres propos, 10 mars 2020
- Delignières, D. (2021a). [Une EPS hypermoderne](#). Site Libres propos, 5 mai 2021.
- Delignières, D. (2021b). *On peut toujours penser autrement...* Paris : Éditions Revue EPS.
- Delignières, D. (2022). [Permettre aux élèves de construire des passions à l'École](#). In J. Visioli, O. Petiot, & M. Chestakova (Eds). *Les émotions en contexte scolaire*, Administration & Éducation, 176, 57-62.
- Garsault, C. (2004). [Donner du sens aux apprentissages : Mettre la classe en projet, finaliser les cycles](#). In C. Garsault (Ed.), *L'EPS en Zone d'Éducation Prioritaire* (pp. 31-79). Document académique n°9, Académie de Montpellier.
- Gréhaigne, J.F. (1997). [Les formes de groupement en sports collectifs : des aspects contradictoires](#). *Revue EPS*, 265, 71-73.
- Griffin, L. L., Chandler, T. J. L., & Sariscsany, M. J. (1993). What Does "Fun" Mean in Physical Education? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64(9), 63–68.
- Hastie, P.A. (1996). Student Role Involvement During a Unit of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 88-103.
- Hastie, P.A. (1998). Skill and Tactical Development During a Sport Education Season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(4), 368-379.
- Hastie, P.A. & Trost, S.G. (2002). Student Physical Activity Levels During a Season of Sport Education. *Pediatric Exercise Science*, 14, 64-74.
- Haye, G. & Delignières, D. (2011). [Plaisirs et déplaisirs](#). In G. Haye (Ed.). *Le plaisir* (pp. 11-26). Éditions Revue EPS, collection « pour l'action ».
- Kugler, M.H. (2001). [Des contenus ambitieux pour des élèves exigeants](#). *Contre-Pied*, 8, 44-45.
- Loudcher, J. & Vivier, C. (2006). [Jacques de Rette et les Républiques des sports : une expérimentation de la citoyenneté en EPS \(1964-1973\)](#). *STAPS*, 73(3), 71-92.
- MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D. & Kinchin, G. (2008). Children's Experiences of Fun and Enjoyment During a Season of Sport Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79 (3), 344–355.
- MacPhail, A., Kirk, D. & Kinchin, G. (2004). Sport Education: Promoting Team Affiliation Through Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 106-122.
- Penney, D., Clarke, G. & Kinchin, G. (2002). Developing Physical Education as a 'Connective Specialism': Is Sport Education the Answer? *Sport, Education and Society*, 7(1), 55-64.
- Perlman, D. (2010). Change in Affect and Needs Satisfaction for Amotivated Students within the Sport Education Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 433-445.

- Portes, M. (1999). [Nouveaux programmes d'EPS et rénovation des pratiques](#). *Revue EP.S*, 278, 27-30.
- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barette, R. Feinglod, R. Rees & M. Pieron (Eds.), *Myths, models, and methods in sport pedagogy* (pp.79-86), Champaign, Ill. : Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education : Quality PE through positive sport experimentation* Champaign, Ill. : Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1996). Physical education and education reform, the case of Sport Education. In S. Silverman et C. Ennis (Eds.), *Student learning in Physical Education : Applying research to enhance instruction*, (pp.247-267), Champaign, Ill. : Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2002). [Sport Education: A Retrospective](#). *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409-418.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Smither, K. & Zhu, X. (2011). High school students' experiences in a Sport Education unit: The importance of team autonomy and problem solving opportunities. *European Physical Education Review*, 17(2), 203–217.
- Tendinha, R., Alves, M.D., Freitas, T., Appleton, G., Gonçalves, L., Ihle, A., Gouveia, É.R., Marques, A. (2021). Impact of Sports Education Model in Physical Education on Students' Motivation: A Systematic Review. *Children*, 8, 588.
- Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.
- Ubaldi, J.L. & Philippon, S. (2003). [Quelle EPS ? Une illustration en basket-ball](#). *Revue EP.S*, 299, 67-72.
- Vallerand, R.J. (2012). Passion for sport and exercise: The Dualistic Model of Passion. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (Vol. 3, pp. 160-206). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wallhead , T.L. & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.